

Titz, Ewald

Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der kritischen Bildungstheorie Heydorns

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 2, S. 255-275



Quellenangabe/ Reference:

Titz, Ewald: Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der kritischen Bildungstheorie Heydorns - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 2, S. 255-275 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106559 - DOI: 10.25656/01:10655

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106559>

<https://doi.org/10.25656/01:10655>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 2 – März/April 1996

Essay

- 149 FRITZ OSTERWALDER
Zum 250. Geburtstag Pestalozzis – rationale Argumentation oder
Kult des Pädagogischen

Thema: Wissensstrukturierung im Unterricht

- 167 WOLFGANG EINSIEDLER
Wissensstrukturierung im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissens-
repräsentation und ihre Anwendung im Unterricht
- 193 WOLFGANG SCHNOTZ/THOMAS ZINK/MICHAEL PFEIFFER
Visualisierungen im Lehr-Lern-Prozeß
- 215 SABINE MARTSCHINKE
Der Aufbau mentaler Prozesse durch bildliche Darstellungen.
Eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmals-
dimensionen Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht
der Grundschule

Thema: Allgemeine Pädagogik

- 235 JÜRGEN OELKERS
Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotentiale Allgemeiner
Pädagogik
- 255 EWALD TITZ
Exodus und Pädagogik. Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der
kritischen Bildungstheorie Heydorns
- 277 KLAUS MOLLENHAUER
Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik –
eine Glosse

Diskussion

- 289 HORST RUMPF
Fixierungen und Wahrnehmungsschwächen. Replik auf Beiträge von
Klaus Prange und Jürgen Diederich zum Thema „Kritik
didaktischer Moden“

Besprechungen

- 297 CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung
Wolfgang Nieke: Interkulturelle Erziehung und Bildung.
Wertorientierungen im Alltag
- 303 HEINZ-ELMAR TENORTH
Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines
deutschen Deutungsmusters
- 305 PETER DREWEK
Martin Schmeiser: Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des
Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870–1920.
Eine verstehend soziologische Untersuchung

Dokumentation

- 309 Pädagogische Neuerscheinungen

Exodus und Pädagogik

Die Exodus-Erzählung als Grundmuster der kritischen Bildungstheorie Heydorns¹

Zusammenfassung

Die Exodus-Erzählung ist nicht nur die „große Erzählung“ für die abendländische Befreiungsgeschichte, sie ist auch konstitutiv für die abendländische Pädagogik. Diese These wird in Hinblick auf das Verhältnis von Politik und Bildung in der kritischen Bildungstheorie HEYDORNS entfaltet. Durch die Unterscheidung zwischen politischer und pädagogisch-religiöser Lesart der Exodus-Erzählung ergeben sich Einsichten in die grundlegende Bedeutung der geschichtlichen Hoffnung für die pädagogische Praxis. Die Verheißung des Exodus als Ursprung der geschichtlichen Hoffnung bildet die Grundlage aller nicht-affirmativen Bildungstheorie im abendländischen Kulturraum.

Die neuzeitliche Pädagogik² ist auf das offene Ziel hin ausgerichtet: dem „künftig möglich bessern Zustand(e) des menschlichen Geschlechts“ (KANT [1803] 1960, S. 704). Meine leitende These besagt, daß die Pädagogik dabei notwendig an die Exodus-Erzählung als „große Erzählung“ der abendländischen Befreiungsgeschichte gebunden bleibt. Durch die Exodus-Erzählung wird zum einen auf das noch ausstehende Ganze des menschlichen Lebens verwiesen, und zum anderen wird die Einlösung der Verheißung nicht nur für die Zukunft zugesagt, sondern im Bundesschluß bereits antizipierend realisiert. Pädagogik und Religion beziehen sich gemeinsam auf das (zugesagterhoffte) Ziel eines „künftig möglich bessern Zustande“(s) und sind in ihrem praktischen Vollzug notwendig auf eine antizipatorische „Glückserfahrung“ angewiesen. Aus der Bindung der Pädagogik an die „religiöse“ Verheißung rechtfertigt sich die durchgängige Benutzung von „pädagogisch-religiös“. Im Untertitel wird die leitende These dahin gehend spezifiziert, daß die Exodus-Erzählung konstitutiv für die kritische Bildungstheorie HEINZ-JOACHIM HEYDORNS ist. Das „Wissen um den historischen Auftrag ... führt ... zurück ... auf die Verheißung des Exodus. Von hier kommt alle geschichtliche Hoffnung“ (II, S. 34)³. Mit der Verheißung des Exodus als Grundlage seiner historischen

1 Beim vorliegenden Text handelt es sich um eine überarbeitete Fassung meines Vortragstextes zum HEYDORN-Symposium „Der Mensch auf dem Weg“ vom 25. bis 27. November 1994 in Oer-Erkenschwick.

2 „Pädagogik“ und „Bildung“ werden im folgenden stets in dem eingeschränkten Bezug auf die abendländische Kultur der Neuzeit verwendet. Wenn sich die Exodus-Erzählung als „mythomotorische“ Kraft der Befreiungsbewegung im Okzident bestimmen läßt, dann ist diese Einschränkung begründet.

3 Zitierweise der bildungstheoretischen Schriften HEYDORNS: römische Bandzahl, Seite; der Band: Konsequenzen der Geschichte. Politische Beiträge 1946–1974. Frankfurt a. M. 1981 wird als vierter Band behandelt. Die bildungstheoretischen Schriften HEYDORNS werden innerhalb der neunbändigen Werkausgabe vom Topos Verlag neu herausgegeben.

Dimension verklammert HEYDORN die beiden Ebenen der Bildung. Bildung als lebendiger Prozeß der Subjektwerdung des Menschen (vgl. PONGRATZ 1986) vollzieht sich im Medium des Allgemeinen und im Medium der kulturellen Objektivationen des menschlichen Geistes (vgl. CASSIRER [1923 ff.] 1994; LANGER [1942] 1984; OELKERS 1989). Die Vermittlung zwischen diesen beiden Ebenen ist ein zentrales Problem der bildungstheoretischen Forschung. Meine These besagt nun nicht weniger, als daß es HEYDORN mit seinem konstitutiven Bezug auf die Verheißung des Exodus gelingt, den pädagogisch-religiösen Weg von der Unfreiheit zur Freiheit mit dem bewegenden Moment der politischen Befreiungsgeschichte des Abendlandes nichtvereinnahmend und nichtreduzierend zu verbinden.

Damit schließt meine Lesart der kritischen Bildungstheorie in dreifacher Weise an die laufende bildungstheoretische Diskussion an. (a) Die offene Frage nach der geschichtlichen Hoffnung für die pädagogische Praxis wird einer möglichen Antwort zugeführt. (b) Die Bemühungen um eine Rekonstruktion der Bildungstheorie wird um den religiös-geschichtlichen Aspekt erweitert. (c) Mit „pädagogisch-religiös“ und „Verheißung des Exodus“ ist die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Bildung bereits mit gegeben.

(a) Die basale Bedeutung der geschichtlichen Hoffnung für die Pädagogik liegt darin begründet, daß jede Bildungstheorie von einem Erwartungshorizont ausgeht. Gleichgültig, ob dieser positiv oder negativ ausgemalt ist. Entscheidend bleibt nur, daß dieser Erwartungshorizont mit dem geschichtlichen Erfahrungsraum verbunden bleibt (vgl. KOSELLECK 1979). Verzichtet man auf die sozialgeschichtliche Betrachtungsweise, dann führen selbst die kenntnisreichsten Studien zum Bildungsbegriff zu einer leeren Vorstellung eines „*elementar gebildeten*, ... *ausgebildeten* Menschen und der ganzheitlichen Bildung“ (MUSOLFF 1989, S. 326). Ihr „fehlen Fleisch und Blut“ (ebd.). Das bildungstheoretische Grundproblem, einen allgemeinen Bildungsbegriff mit den geschichtlichen Möglichkeiten zu verbinden und bei allem historischen Scheitern pädagogischer Ansätze eine begründete Aussicht für einen erneuten Versuch zu gewinnen, benennt HERWIG BLANKERTZ (1982, S. 305–307): „Die Erziehungswissenschaft ... rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß ... der Befreiung des Menschen zu sich selbst. Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung, enthält einen szientistisch nicht einholbaren Sinn. Dieser Sinn ist eine in der europäischen Bildungstradition aufgehobene Realität“ (BLANKERTZ 1982, S. 307).

(b) Die beiden wichtigsten Fortführungen der kritischen Bildungstheorie HEYDORNS (KONEFFKE 1989; SÜNKER 1989) stehen im Kontext der Arbeiten um die Rekonstruktion der Bildungstheorie (vgl. HANSMANN/MAROTZKI 1988, 1989). In ihnen wird das Anliegen HEYDORNS am angemessensten fortgeschrieben. Während HEINZ SÜNKER die Bildungstheorie HEYDORNS als Gesellschaftskritik liest, rückt GERNOT KORNEFFKE die symbolische Qualität des Lehrers in den Blick. Zur Aufgabe des Lehrers „gehört, daß er die Zukunft, die er durch die Lehre erschließen soll, auch in seiner Person, im Umgang mit seinen Schülern *darstellen* muß“ (KORNEFFKE 1989, S. 445; Hervorh.: E. T.). In diesen Fortführungen der kritischen Bildungstheorie HEYDORNS sind die beiden Seiten der

biblischen Exodus-Erzählung thematisiert. Die Exodus-Erzählung setzt die Kritik an der Unfreiheit in der Sklaverei (Gesellschaftskritik) und die lebendige Weitergabe der Verheißung (Darstellungsqualität) in ein gestuftes Verhältnis. Die Kritik an der gesellschaftlichen Unfreiheit verbleibt selbst auf der „diskursiven“ Ebene. Sie ist aber in erkenntnislogischer Hinsicht das erste. Demgegenüber setzt die „Darstellungsqualität“ auf die „Ausdrucksfunktion“ (CASSIRER [1929] 1994, S. 68–107) und erhält von der „Verheißung des Exodus“ das sachlogische Primat.

(c) Wenn sich die geschichtliche Hoffnung aus der Verheißung des Exodus speist und die Exodus-Erzählung ein konstitutives Element in HEYDORNS bildungstheoretischem Ansatz darstellt, dann ist nicht nur eine neue Perspektive für das Verständnis der kritischen Bildungstheorie HEYDORNS gewonnen, sondern auch ein Beitrag zur Diskussion um den Zusammenhang von Pädagogik und Religion geleistet.

Überblickt man den bildungstheoretischen Diskurs der letzten Jahre, so lassen sich bei der Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Religion drei Positionen ausmachen. Zum einen wird, von theologisch-religionspädagogischer Seite her, ein differenziertes Wechselverhältnis zwischen Pädagogik und Religion herausgestellt (vgl. HEITGER/WENGER 1994; NIPKOW 1992; BIEHL 1991). Gegen diese Sicht der wechselseitigen Verwiesenheit von Bildung und Religion steht der Mainstream bei den Überlegungen zu den Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne. Hier wird die Pädagogik streng ateologisch und deshalb auch areligiös gedacht (vgl. LANGEWAND 1992). Die dritte Position geht davon aus, daß die Frage nach „den letzten Dingen“ unaufgebar zur pädagogischen Reflexion und Praxis gehört (vgl. SCHILLING 1961; PREUL 1980; OELKERS 1990), und stellt die Frage nach dem besonderen Zeichencharakter pädagogisch-religiöser Vermittlungen in den Vordergrund (vgl. zuletzt HAAN 1991; OELKERS/WEGENAST 1991). Die kulturschaffenden und -tradierenden Erzählungen, Metaphern und Symbole erfüllen diese Vermittlungsleistungen. Sie verschränken die beiden Ebenen der Bildung. Vernachlässigt man diesen vermittelnden Zusammenhang, dann wird die bildungstheoretische Forschung fleisch- und blutleer. Der so gewonnene Bildungsbegriff trifft bei der pädagogischen Praxis auf keinen Verbindungspunkt. Damit wird die pädagogische Praxis blind.

Die Bedeutung der historischen Dimension in HEYDORNS Bildungstheorie gründet darin, daß in der „Einholung der Geschichte“ der „Bildung ... als unauslöschbare(r) Erinnerung an eine endgültige Bestimmung des Menschen“ (III, S. 17) die entscheidende Aufgabe zufällt. Bildung aktualisiert die „Frage nach dem Verbleib des Menschen“ (II, S. 15) jeweils neu. HEYDORNS Insistieren auf der „Einholung der Geschichte“, seine anhaltende Kritik an dem Begriffsfetischismus und sein Eintreten für Freiheit, Gerechtigkeit und Offenheit (vgl. IV) ist ohne sein theologisches Fundament nicht angemessen zu verstehen. Was MICHAEL THEUNISSEN in Hinblick auf die Kritische Theorie festhält, gilt in veränderter Form auch für die kritische Bildungstheorie HEYDORNS. So schreibt THEUNISSEN: „Wenn aber die Methode der kritischen Theorie, die Antizipation, das Experiment ist, welches die christliche Freiheits-

idee auf ihre Realisierbarkeit prüft, dann dürfen wir vermuten, daß Geschichtsphilosophie nicht nur aus der Theologie hervorgegangen, sondern nach wie vor nur als solche möglich ist“ (THEUNISSEN 1981, S. 39). Bezogen auf HEYDORNS Ansatz, müßte dieser Satz lauten: „Wenn aber die Methode der kritischen Bildungstheorie HEYDORNS, die Antizipation, der unabgebrochene Versuch ist, welcher die jüdisch-christliche Freiheitsidee in der konkreten Wirklichkeit realisieren will, dann dürfen wir vermuten, daß Geschichts- und Bildungsphilosophie nicht nur aus der Theologie hervorgegangen, sondern nach wie vor nur als solche möglich sind.“ In dieser Umformulierung meiner These, daß der Exodus-Erzählung eine konstitutive Bedeutung in HEYDORNS bildungstheoretischem Ansatz zukommt, steht mit der Aufgabe der geschichtlichen Realisierung der jüdisch-christlichen Freiheitsidee die Frage nach dem Verhältnis von Politik und Bildung im Mittelpunkt. Dieser Fragestellung gehe ich in vier Schritten nach. (1) Zunächst werde ich die politische Deutungsweise der Exodus-Erzählung betrachten. Dabei erweist sich die Exodus-Erzählung als das Paradigma für die revolutionäre Politik und als fundierender und tradierender Motor der westlichen Gesellschaften. (2) Im zweiten Teil wende ich mich der pädagogisch-religiösen Lesart der Exodus-Erzählung zu. Zuerst stelle ich den systematischen Ort der jüdischen Verheißung für die kritische Bildungstheorie heraus. Aus der Analyse von Verheißung und Bund im Kontext der biblischen Exodus-Geschichte ergibt sich eine religiöse Begründung für das unaufgebbare Hoffnungspotential des pädagogischen Prozesses. (3) Nach der Gegenüberstellung von politischer und pädagogisch-religiöser Lesart der Exodus-Erzählung kann HEYDORNS gestufte Verhältnisbestimmung von Politik und Bildung entfaltet werden. (4) Mit der Frage nach der besonderen Vermittlungsleistung des „Lehrers“ wird der zusammenfassende Schlußteil auf die Frage nach den pädagogisch-praktischen Konsequenzen ausgerichtet.

1. Exodus und Politik

Bei der Betrachtung der politischen Deutung der Exodus-Erzählung steht die spannende Studie des Politologen MICHAEL WALZER „Exodus und Revolution“ im Mittelpunkt. Als Ergebnis seiner Beschäftigungen mit den neuzeitlichen Revolutionstheorien sieht er in der Exodus-Erzählung das handlungsmotivierende Muster, das „tief in unserer politischen Kultur eingegraben“ (WALZER 1988, S. 142) ist.⁴ Das Buch Exodus ist die erste Beschreibung revolutionärer Politik. Der Verlauf der Exodus-Geschichte, die moralische Verurteilung der Sklaverei und der Auszug aus Ägypten hin zu einem freien Bundesschluß und zum Gelobten Land, durchbricht die Kreisförmigkeit kosmologischer Erzählweisen. Mit der zielgerichteten Bewegung des Exodus ist die entscheidende Alternative zu allen mythischen Vorstellungen von ewiger Wiederkehr gegeben. Von daher ist die Exodus-Geschichte die fundierende und tradierende

⁴ WALZER räumt ein, daß in der Französischen Revolution die jüdisch-christliche Geschichtsauffassung offen abgelehnt und von daher auch die Exodus-Erzählung nicht explizit angeführt wurde. Trotzdem waren die Grundmotive der Exodus-Erzählung auch hier zentrale Bezugspunkte. Die Französische Revolution blieb WALZER zufolge im Horizont der Wirkungsgeschichte der Exodus-Erzählung (vgl. WALZER 1988, S. 14f.).

Erzählung für das neuzeitliche, nach vorne hin offene Subjektmodell der Selbstbestimmung und Selbstgesetzgebung. Für WALZER ist die Exodus-Erzählung das Paradigma der revolutionären Politik in westlichen Gesellschaften. Dieses Ergebnis zusammenfassend, schreibt er:

„Seit dem späten Mittelalter oder der frühen Neuzeit gibt es im Westen eine charakteristische Methode, über politischen Wandel nachzudenken – ... eine Geschichte, die wir einander weiter-erzählen. Die Geschichte sieht etwa folgendermaßen aus: Unterdrückung, Befreiung, Gesellschaftsvertrag, politischer Kampf, neue Gesellschaft ... Dies ist keine Geschichte, die überall erzählt wird; sie stellt kein universelles Muster dar, sondern sie gehört dem Westen, insbesondere Juden und Christen im Westen, und ihre Quelle, ihre ursprüngliche Version, ist der Exodus Israels aus Ägypten“ (WALZER 1988, S. 141).

Durch ihre Zielgerichtetheit ist die Exodus-Erzählung nicht nur der Motor der revolutionären Politik, sondern auch die fundierende und motivierende Kraft der abendländischen Kultur. Die westliche Freiheitsidee bezieht ihre Hoffnung auf die historische Einlösung aus dem nach vorne hin offenen Charakter der Exodus-Erzählung. „Der Auszug aus Ägypten ist der Auszug aus Unfreiheit und Unterdrückung“ (ASSMANN 1992, S. 48). Der Historiker JAN ASSMANN, der sich in den letzten Jahren verstärkt mit der Frage nach der kulturellen Tradierung befaßte (vgl. auch ASSMANN/HÖLSCHER 1988), kann zeigen, daß jede Gesellschaft eine fundierende und motivierende Geschichte hat, die das gesellschaftliche Selbstbild prägt. Aus dieser „bewohnten Geschichte“ bezieht sie ihr kulturelles Programm, ihre kinetische Energie. ASSMANN spricht dabei von einer mythomotorischen Kraft der jeweiligen Erzählung. Dieser „Motor“ kann zur Veränderung oder zum Erhalt der Gesellschaft führen. ASSMANN schreibt dazu: „Die einen (Gesellschaften) werden von solchen Geschichten vorangetrieben, die anderen zur strikten Bewahrung angehalten. In beiden Fällen jedoch ist eine Motorik am Werke. Wir wollen sie daher ‚Mythomotorik‘ nennen. Jede Gesellschaft hat ihre Mythomotorik, d.h. einen Komplex narrativer Symbole, fundierender und mobilisierender Geschichten, die gegenwartsdeutend und zukunftsweisend wirken“ (ASSMANN 1992, S. 40; Hinzufügung: E.T.). Nimmt man die Überlegungen WALZERS und ASSMANNs zusammen, so erweist sich die Exodus-Erzählung als „Motor“ der abendländischen Gesellschaftsentwicklung. Damit ist aber noch nichts darüber gesagt, wie aus dem Exodus-Text eine politische Tat erwächst. Die Betrachtung der politischen und der pädagogisch-religiösen Lesart der Exodus-Erzählung werde ich deshalb auf zwei Fragen hin ausrichten. Zum einen frage ich danach, was als historische Wirkkraft angesehen wird. Wodurch wird aus der Exodus-Erzählung ein Handlungsmotiv? Und als zweites beleuchte ich die unterschiedlichen Interpretationsweisen der biblischen Befreiungsgeschichte auf ihre Konsequenzen für die Pädagogik.

Wenn die Exodus-Erzählung der Motor der abendländischen politischen Entwicklung ist, dann liegt im modernen abendländischen Denken zunächst eine Deutung nahe. Der Auszug aus der ägyptischen Sklaverei wird als ein entscheidender Schritt in der okzidentalen Rationalitätsentwicklung gesehen. So bezeichnet HAUKE BRUNKHORST in seiner Besprechung von WALZERS Studie die handlungseröffnende moralische Verurteilung der Sklaverei als den „Durchbruch zu einem höheren Rationalitätsniveau des moralischen Bewußt-

seins“ (BRUNKHORST 1989, S. 33). Durch die moralische Verurteilung der Sklaverei und die Vorwärtsbewegung der Exodus-Erzählung beginnt die neuzeitliche Freiheitsbewegung. Im modernen Verfassungsstaat sieht man die Selbstbestimmung des Menschen auch von der anfänglichen religiösen Ummantelung gelöst. Die Rationalität der moralischen Einsicht wird nun zum reflexiven Kern.

Obwohl sich die moralische Einsicht von der religiösen Ummantelung gelöst hat, bleibt die Exodus-Erzählung als ursprüngliches Modell gültig. Im Buch Exodus findet man das erste Modell für die prophetischen Theodizeen des Leidens, die theologischen Rechtfertigungsversuche Gottes angesichts des Übels in der Welt. Wie MAX WEBER in seinen religionssoziologischen Arbeiten gezeigt hat, enthält die Verwerfung von Unterdrückung durch die Israeliten bereits die Freiheits- und Gleichheitsidee. So erscheinen die Theodizeen des Leidens als Ausgangspunkt und Motor für den Rationalitätsfortschritt (vgl. WEBER 1920, S. 241–253).

In der modernen politischen Perspektive scheint die Befreiungsgeschichte des Abendlandes unter einer eigenartigen Mechanik zu verlaufen. Man muß den Menschen eigentlich nur die Fähigkeit zur rationalen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse vermitteln. Die moralische Verwerfung von unterdrückenden Lebenszusammenhängen wird als ein quasi „natürliches“ Ergebnis der kognitiven Entwicklung gesehen; was nach den geschichtsphilosophischen Arbeiten HEGELS, den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen PIAGETS und den auf die Entwicklung des moralischen Urteils ausgerichteten Studien KOHLBERGS nicht ohne Plausibilität ist.

Aus dieser revolutionär-politischen Perspektive ergeben sich recht eindeutige und zwingende Ansprüche an den Erziehungsprozeß. Hauptaufgabe der Pädagogik wäre es, der nachwachsenden Generation das rationale Rüstzeug zur politisch-rationalen Analyse und zum politischen Kampf zur Verfügung zu stellen. Die moralische Beurteilung der gesellschaftlichen Verhältnisse wäre natürlicher Bestandteil der kognitiven Entwicklung. Politik und Pädagogik hätten demnach ihren „Ort“ und ihre „Zeit“ in der chronologisch-geordneten und stufenförmig verlaufenden Abfolge von Herrschaftskritik und Herrschaftsveränderung. Für den politischen Prozeß des praktisch zu gestaltenden chronologischen Verteilungskampfes von Macht, Besitz und Bildung mag diese Zuordnung zwar treffend sein, für die Pädagogik wäre sie aber tödlich. Die Pädagogik würde zu einem bloßen Instrument der Politik und ihrer antizipierenden Qualität beraubt. Die notwendige Kritik an dieser Vereinnahmung der Pädagogik durch die Politik werde ich dadurch vorbereiten, daß ich die pädagogisch-religiöse Lesart der Exodus-Erzählung auf die Frage nach dem pädagogischen „Ort“ und der pädagogischen „Zeit“ ausrichte.

2. Exodus und kritische Bildungstheorie

HEYDORN bezeichnet die Erziehung als „synergistisch“ und nennt die „Verheißung des Exodus“ als ihr Lebenselixier. „Erziehung ist synergistisch, sie beruht auf dem unwiderruflichen Bund zwischen Gott und seiner Menschheit. Sie lebt aus der Verheißung des Exodus, die sich erst mit ihrer Geschichte endgültig

erkennbar macht und den Gang durch die Wüste einschließt“ (III, S. 90). Bei der politischen Deutungsweise der Exodus-Erzählung werden Verheißung und Bund in eine historisch-kausale Mechanik eingepreßt, und ihre religiöse Dimension wird als Abschreibungsposten im Prozeß der Aufklärung verbucht und deshalb nicht weiter beachtet. Während die politische Deutungsweise der jüdischen Befreiungsgeschichte die treibende Kraft in der moralischen Verwerfung der Sklaverei sieht, geht die pädagogisch-religiöse Lesart von der durch die Verheißung gefüllten geschichtlichen Hoffnung als motivierender Kraft aus. Diese geschichtswirksame Kraft in der pädagogisch-religiösen Deutungsweise läßt sich in zwei Schritten aufzeigen. Zuerst stelle ich den systematischen Ort der jüdischen Verheißung in der kritischen Bildungstheorie HEYDORNS heraus. Damit ist die Verheißung des Exodus als Ursprung der geschichtlichen Hoffnung im abendländischen Kulturraum bestimmt (2.1). Danach werde ich die jüdische Verheißung und den Bundesschluß in theologischer Hinsicht betrachten. Der Bundesschluß erweist sich dabei als entgegenkommende Realisierung von Freiheit und Gleichheit im pädagogisch-religiösen Handeln (2.2).

2.1 Jüdische Verheißung und kritische Bildungstheorie

In seiner Arbeit „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ nennt HEYDORN zwei Säulen des Bildungsgedankens: die Freiheitsidee der Griechen und die jüdische Verheißung. Nach HEYDORN mündet die griechische Aufklärung, in der bereits die Ideen von Freiheit, Wahrheit und Vernunft gültig gefaßt sind, in die Tragödie; ihr fehlt die geschichtliche Verheißung, die Zusage einer versöhnten Zukunft. Diese historische Dimension der Verheißung bringt das Judentum mit. Die „Geschichte als Hingang ... des verborgenen Gottes zum Menschen, als Werden seiner Offenbarung in ihm, bleibt dem Griechentum fremd, es erfährt die Geschichte als ewige Wiederkunft“ (II, S. 18). Erst in der Verbindung der beiden Ursprünge, der griechischen Aufklärung und der jüdischen Verheißung, „wird die Entfaltung eines verändernden Bewußtseins möglich“ (II, S. 35). Und hierbei kommt der Verheißung die inhaltsstiftende Rolle zu, erhält die Geschichte den eschatologischen Impuls. Die Verheißung des Exodus ist für HEYDORN der bleibende Ursprung für die geschichtliche Hoffnung (vgl. II, S. 34).

Die angeführten Arbeiten von WALZER und ASSMANN bestätigen HEYDORNS Verständnis des Exodus. Mit dem Aufweis der mythomotorischen Kraft der Exodus-Erzählung für die abendländische Gesellschaftsentwicklung wird die Verheißung zur geschichtlichen Hoffnung. Erst über diese als geschichtlich einlösbare Hoffnung wird die Freiheitsidee politisch formulierbar. In der Verbindung von griechischer Freiheits-, Wahrheits- und Vernunftidee mit der jüdischen Verheißung sieht HEYDORN die unaufgebbare Bedingung für das historische Bewußtsein. Für jede Erziehung, die nicht in einer bloßen Anpassung an die jeweils gegebene Herrschaftsformation aufgehen, die nicht bloß Funktion der Gesellschaft sein will, ist die geschichtliche Hoffnung zentraler Bezugspunkt. Mit ihr kann sie die geschichtliche Erscheinungsform der Herrschaft durchstoßen und auf die uneingelöste Verheißung verweisen. Bildung

und historisches Bewußtsein sind für HEYDORN auf die Verheißung des Exodus bezogen, erhalten von ihr die geschichtswirksame Kraft. Die „Geschichte des Bundes wird hier zum Wegweiser ... Die Spur weist auf den Entstehungsprozeß allen geschichtlichen Bewußtseins als Bewußtsein einer Verbannung, deren Ende zugesagt ist“ (II, S. 34).

Die historische Triebfeder ist hiernach nicht primär die moralische Einsicht, sondern die Zusage, die Verheißung des Exodus. Selbstredend bleibt der Mensch Täter der Geschichte. Seine Handlungsmotivation, seinen Handlungsimpuls erhält er aber aus der antizipatorischen Erfahrung⁵ der Verheißung.

2.2 Jüdische Verheißung und Bund

Damit die Eigenart der jüdischen Verheißung als Bedingung und inhaltlich treibenden Kerns der Exodus-Geschichte deutlich hervortritt, wird zunächst eine entscheidende Differenz zwischen der politischen und der pädagogisch-religiösen Interpretationsweise herausgestellt. Hier genügt es, die Unterschiede hinsichtlich des Verständnisses von (a) Person und (b) Geschichtlichkeit skizzenhaft zu nennen.

(a) In der vernunftkritischen und moralischen Argumentation wird ein universaler Kommunikationszusammenhang unterstellt, in dem idealerweise „von symmetrischen Verhältnissen freier reziproker Anerkennung“ (HABERMAS 1988, S. 185f.) ausgegangen wird. Die darin sich zeigende „unversehrte Inter-subjektivität“ (HABERMAS 1988, S. 185) kann als auch in der Antizipation „unversehrt“ bleibend bedacht werden, weil die Interaktionspartner hier nur als Forscher ohne personale Eigenarten, die man verletzen könnte, vorkommen. Das moralische und vernunftkritische Argument muß für sich stehen können. Die „Person“ (vgl. KOBUSCH 1983; SCHMIDINGER 1994) des Forschers ist dabei unerheblich. In dem ebenfalls universalen pädagogisch-religiösen Argumentationszusammenhang, in dem die Generationen kommunikativ verbunden sind, wird dagegen von einem asymmetrischen Verhältnis freier „Hingabe“ ausgegangen. „Dieser Mensch dort“ (II, S. 24; II, S. 65 u. ö.) wird in seiner Ganzheit als Person gesehen. Die Person ist die aller Setzung des Subjekts vorausliegende Gesetztheit, und das pädagogisch-religiöse Handeln sieht sich durch diese Gesetztheit des anderen verpflichtet zur Hilfe für die Selbstfindung und Personwerdung. Zielpunkt dieser personalen Selbstfindung ist der je unbedingte Sinn für die je einzelne Person. In der moralischen und vernunftkritischen Argumentation geht es allenfalls um den unparteiischen und damit unpersönlichen Sinn von Unbedingtheit, aber nicht um den personalen unbedingten Sinn (vgl. HABERMAS 1992b, S. 125).

5 Mit „antizipatorischer Erfahrung“ bzw. „antizipieren“ ist hier und im folgenden die Verschränkung von projektiv-reflexiver Tradierung im metaphorischen Denken und rezeptiv-proleptischem „Einfall“ im symbolischen Denken gemeint. Zur systematischen Unterscheidung dieser beiden „Erkenntnisstile“ vgl. Kap. 2 meiner demnächst erscheinenden Dissertation: „Bilderverbot und Pädagogik. Zur sinnerschließenden und sinntradierenden Funktion des Bilderverbotes in der kritischen Bildungstheorie Heydorns.“

(b) Wenn die vernunftkritische und moralische Argumentationsweise der Politik „die für den historischen Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart maßgeblichen Kriterien von (personalem) Sinn und Bedeutung nur in der abstrakt-allgemeinen Vernunftnatur des Menschen, als meta-historisch anthropologisch explizieren kann“ (RÜSEN 1994, S. 360; Hinzufügung: E. T.), dann ist sie „unhistorisch“. Nachdem die methodische Entscheidung der Aufklärung für die Vernunftnatur und gegen die Offenbarungsnatur ausfiel, ist auch die neuzeitliche Pädagogik nicht ganz frei von dieser ahistorischen Sichtweise.⁶ Sobald der Mensch in seiner Mitgeschöpflichkeit und seinem personalen Eigensinn gesehen wird, als „dieser Mensch dort“, greift eine alleinige „Transzendenz von innen“ (vgl. HABERMAS 1992a, S. 127–156) zu kurz. Die unverfügbare Motivation zum moralischen Handeln, zur sorgenden Nächstenliebe und zur befreienden pädagogischen Praxis erschließt sich erst aus der geschichtlichen Verheißung des Exodus. Die entscheidende methodische Differenz zwischen politischer und pädagogisch-religiöser Perspektive besteht zwischen dem teleologischen Notwendigkeitscharakter der rekonstruktiv gewonnenen Ergebnisse der moralischen und vernunftkritischen Argumentation und dem geschichtlich-entgegenkommenden, ateleologischen Möglichkeitscharakter des Bundesangebotes in der pädagogisch-religiösen Argumentation. Die unbedingte Zusage Gottes an die Geschichte der Menschen als Anfrage und der antwortende Charakter des freien Bundes unterscheiden sich strukturell deutlich von der selbstgewirkten moralischen Einsicht.

Die Besonderheit der jüdischen Verheißung und des Bundesschlusses erschließt sich aus der doppelten Verheißung und aus der Eigenart des Bundesangebotes.

„Im dritten Monat nach dem Auszug der Israeliten aus Ägypten ... kamen sie in der Wüste Sinai an ... Dort lagerte Israel gegenüber dem Berg. Mose stieg zu Gott hinauf. Da rief ihm der Herr vom Berg her zu: Das sollst du ... den Israeliten verkünden: Ihr habt gesehen, was ich den Ägyptern angetan habe, wie ich euch auf Adlerflügeln getragen und hierher zu mir gebracht habe. Jetzt aber, wenn ihr auf meine Stimme hört und meinen Bund haltet, werdet ihr unter allen Völkern mein besonderes Eigentum sein. Mir gehört die ganze Erde, ihr aber sollt mir als ein Reich von Priestern und als ein heiliges Volk gehören ... Mose ging und rief die Ältesten des Volkes zusammen. Er legte ihnen alles vor, was der Herr ihm aufgetragen hatte. Das ganze Volk antwortete einstimmig und erklärte: Alles, was der Herr gesagt hat, wollen wir tun“ (Ex 19, 1–8).

In der doppelten Verheißung wird die Zusage eines materialen „Ortes“ – „ein Land, in dem Milch und Honig fließen“ (Ex 3, 17b) – mit dem heilszeitlichen, herrschaftsfreien Zustand eines Priestervolkes verknüpft – ein „Reich von Priestern und ... ein heiliges Volk“ (Ex 19, 6a). Die Zusage steht im Kontext des Bundesangebotes. Die Besonderheit dieses Angebotes ergibt sich aus der Formulierung von Ex 19, 5–6: „Jetzt aber ... werdet ihr ... mein besonderes Eigentum ... ihr ... sollt mir als ein Reich von Priestern und als ein heiliges Volk gehören.“ Hier sind Präsens und Futur durch die Zusage verbunden. Die

6 Weil „die Offenbarung dem Menschengeschlechte nichts (gibt), worauf die menschliche Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch kommen würde“ (§ 4; Hinzufügung: E. T.), entscheidet sich die wirkungsgeschichtliche Lesart von LESSINGS Schrift „Die Erziehung des Menschengeschlechts“ für die ausschließliche Vernunftnatur des Menschen.

gegenwärtige Realisierung des Bundesangebotes wird mit der heilszeitlichen Zukunft verschränkt und an die individuelle Entscheidung gebunden. Obwohl Moses als Vermittler des Volkes auftritt, wendet sich das Angebot an den einzelnen. Jeder einzelne soll dies hören und sich dazu entscheiden. Hören kann nur jeder einzelne, der Beschluß zu diesem Angebot wird über die mitgeschöpfliche Bundesgemeinschaft ein kollektiver. Die entscheidende revolutionäre Tat, der radikale Bruch mit den traditionellen Hierarchien, liegt nicht auf der politischen Vertragsebene. Nur im (religiösen) Bundesschluß verwirklicht sich der herrschaftsfreie Zustand. Kann man sich den Auszug aus Ägypten noch in stammesmäßiger Ordnung vorstellen, so wird beim Bundesschluß die Autorität der Stammesoberen und Ältesten vollständig ignoriert. Jeder einzelne, ob hierarchischer Funktionsträger oder nicht, ob Mann oder Frau, soll hören und entscheiden. Sollten sie sich für den Bund aussprechen, so konstituieren sie sich damit als ein Volk von Priestern, in dem weltliche Hierarchien aufgehoben sind. Sobald jeder ein Priester ist, wird es keinen Priester, keinen König und keine Stammesordnungen mehr geben. Bereits in dem Prozeß des Bundesschlusses wird diese neue Ordnung realisiert. Im Bundesangebot und in der freien Antwort darauf liegt ein doppelter Sprung von natural-kausaler Zeit in freiheitlich-humane Zeit. Der Sinai-Bund – der zentrale „Gegenstand“ für die pädagogisch-religiöse Perspektive – folgt einer sprunghaften Logik der Möglichkeit.

Was geschieht denn im Bundesschluß? Ehemalige Sklaven werden zu freien Menschen, Gott wird zu einem freien Partner, die weltliche Ordnung wird außer Kraft gesetzt. Ein einzelnes Volk wird von Gott auserwählt und als freier Partner behandelt. Dem unbedingten, historischen „Einfall“ Gottes (vgl. LÉVINAS 1985) in die Geschichte der Israeliten folgt der „Ausfall“ der Israeliten aus ihrer bisherigen weltlichen Ordnung. Die beiden Seiten dieser doppelten Struktur von Ruf und Antwort sind in ihrer Verflochtenheit und Verwiesenheit untrennbar.

Der jüdische Gott ist nicht mehr bloß ein außerzeitlicher und außergeschichtlicher Gott, dessen Handeln sich in einem urzeitlichen Schöpfungsakt und einer Modellierung des Menschen nach seinem Bilde erschöpft. Der biblische Gott ist ein geschichtlich handelnder Gott, der den Menschen als freien Bundespartner will. Der „neue Mensch“, von dem die Bibel spricht, ist kein Ergebnis eines geschichtsphilosophisch oder entwicklungspsychologisch verlaufenden Wachstumsprozesses, sondern das freiheitliche Leben und Handeln aus der antizipierten Heilszeit, aus dem Gelobten Land. Der „neue Mensch“ hat sich in einem freien Entschluß zu dem geschichtlichen Angebot Gottes entschieden und lebt „von vorne her“, aus der Präsenz Gottes, aus der eschatologischen Zukunft heraus (vgl. THEUNISSEN 1991a).

Der Exodus lebt aus der Verheißung und der Vorwegnahme einer herrschaftsfreien Zukunft, die durch keine historische Erfahrung und durch kein Modell aus der damaligen Umwelt gedeckt ist. Wenn man das als Rationalitätsentwicklung zu deuten versucht, dann hat man sowohl die Verheißung als geschichtliche Hoffnung als auch den spontanen und personalen Entscheidungscharakter des Bundesschlusses ausgeblendet. Der Exodus unterliegt nämlich gerade keiner kausal-naturalen Logik, er ist kein Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, sondern ein „Sprung“, ein „Einfall“ und ein „Ausfall“, der

quer zur kausalen Logik steht. Er ist eine antizipierende Glückserfahrung, ein „Einfall“ der Heilszeit in die kausal verlaufende geschichtliche Zeit und ein antwortender „Ausfall“ aus der menschlichen Herrschaftsgeschichte. Für die „Heilszeit“ des Bundesschlusses gilt, daß sie weder eine zeitjenseitige Ewigkeit noch eine Ewigkeit in der Zeit ist, die in unwillkürlicher Erinnerung an sich erinnert, sondern es ist: „... die gute Dialektik einer Ewigkeit, die als das Andere der Zeit zugleich Zeit ist“ (THEUNISSEN 1991b, S. 12).

Die Überlegungen zur jüdischen Verheißung und zum Bundesschluß führen zu eindeutigen Bestimmungen für „Ort“ und „Zeit“ der kritischen Bildungstheorie, die sich auf die Exodus-Erzählung bezieht. Der pädagogische „Ort“ wäre demnach in einem herrschaftsfreien „Zwischenreich“ angesiedelt. Es liegt nicht in einem gesellschaftlichen Jenseits, aber auch nicht in einer affirmativen Übernahme gesellschaftlicher Herrschaftsformationen. Obwohl der pädagogische Prozeß an die historische Zeit und die je verfaßte Gesellschaft gebunden bleibt, lebt er aus der antizipierenden Vorwegnahme des Gelobten Landes, des realisierten herrschaftsfreien Zustandes, in der die Freiheit und Gleichheit aller verwirklicht ist. Die pädagogische „Zeit“ liegt in der „guten Dialektik der Ewigkeit“, in der die Erfahrung von endzeitlichem Glück und Versöhnung in der historischen Zeit möglich ist. „Bildung aber antizipiert; indem sie den Menschen aus Bergung und fraglos Gewesenem entläßt ... zeigt sie auf eine neue, von allen Zwängen befreite Wirklichkeit, in der das Licht des Geistes die Landschaft erhellt. Sie ist das Gedächtnis des heilen Menschen inmitten der Paradoxie; inmitten der geschichtlichen Determination zeigt sie die Möglichkeit der Freiheit mit jedem neuen Menschen wieder an ... Es ist bezeichnend, daß sie ... auch das letzte Verhältnis des Menschen, sein Verhältnis zu Gott, nur synergistisch begreifen kann ... als Gliedschaft in einem Bund“ (III, S. 9).

3. *Politik und Bildung*

Nach den Überlegungen zur politischen und pädagogisch-religiösen Lesart der Exodus-Geschichte kann nun das Verhältnis von Politik und Bildung bei HEYDORN behandelt werden. Zuerst erfolgt eine kurze Skizze der gestuften Verhältnisbestimmung von Politik und Bildung bei HEYDORN. Danach begründe ich den von HEYDORN behaupteten inhaltlichen Vorrang der Bildung vor der Politik durch die gewonnene Unterscheidung von „Ort“ und „Zeit“ in Politik und Pädagogik.

3.1 *Verhältnis von Politik und Bildung bei Heydorn*

Politische Geschichte und bildungstheoretische Ideengeschichte sind die Leitlinien für HEYDORNS Schriften. Das Verhältnis zwischen beiden wird einsichtig, wenn man die von HEYDORN vorgenommene Reihung und logische Unterscheidung von zwei Aufgaben beachtet. „Die Analyse der Gesellschaft muß vor- ausgehen, ... dann darf die zweite, wichtige Frage nach einer dialektischen Möglichkeit der Bildung gestellt werden, nach ihrer Möglichkeit, die ihr zuge dachte Determination zu transzendieren“ (II, S. 311). Während in formaler

Hinsicht die politisch-ökonomische Analyse zuerst zu leisten ist, kommt der Bildung in inhaltlicher Sicht ein Primat zu. Dieses gestufte Verhältnis von Politik und Bildung darf nicht übersehen und aufgehoben werden.

Obwohl der „Zusammenhang zwischen dem Bildungsdanken und der politischen Idee ... evident; ihre Verklammerung im geschichtlichen Befreiungsprozeß des Menschen von zwingender Notwendigkeit“ (III, S. 51) ist, wird „nur über Bildung, über den Prozeß der Bewußtwerdung, eine Möglichkeit sinnvollen geschichtlichen Handelns angeboten“ (III, S. 48). Oder noch deutlicher: „Während das Politische ... über die geschichtlichen Bewegungskräfte weitergestoßen wird und nur ein Reflex des jeweils Bestehenden sein kann, wird der Mensch über Bildung bereits als vollendete Freiheit im Niemandsland des Bewußtseins erfaßt ... Über die gesellschaftliche Verhaftung wird der antizipierende Charakter der Bildung in die Wirklichkeit gezwungen; es ist die Bildung selbst, die die politische Idee erzeugt, je unabwendbarer sie in das Politische einbezogen wird“ (III, S. 19).

Die Dialektik von politischer Herrschaft und antizipierender Bildung, der Kern HEYDORNScher Überlegungen und Argumentationen, ist hier in aller Kürze formuliert. Unter „Politik“ faßt HEYDORN den historischen Kampf um den Verteilungsschlüssel für Macht, Besitz und Bildung. In der politischen Perspektive erscheint Bildung als ein institutionalisiertes Mittel der Unterwerfung und als ein Selektionsinstrument. Die politischen Ideen werden institutionalisiert und in ihrem Deutungshorizont eingeschränkt. Das Widerstandselement, das mit dem traditionellen, humanistischen Bildungsbegriff verbunden war, wird hierbei eliminiert. Diese politische Horizontverengung kann nur mittels der Bildung durchstoßen werden. Der universale, herrschaftskritische Gehalt der politischen Ideen kann in der pädagogischen Sphäre, in der Distanz zur unmittelbaren gesellschaftlichen Herrschaft, antizipierend erfaßt werden. In HEYDORNS Bildungsbegriff sind Freiheits-, Wahrheits- und Vernunftidee mit der geschichtlichen Hoffnung verbunden. Dem so gefaßten Bildungsgedanken kommt die inhaltliche, sachlogische Priorität zu. Erst über die Bildung werden Freiheit, Wahrheit und Vernunft als geschichtliche Möglichkeit aktualisierbar. Damit diese in der gesellschaftlichen Wirklichkeit einen realistischen Ansatzpunkt haben, besitzt die politisch-ökonomische Analyse einen erkenntnislogischen Vorrang.

3.2 Begründung des Verhältnisses von Politik und Bildung bei Heydorn durch die Verheißung des Exodus

Die Einsicht, daß es im politisch-gesellschaftlichen Prozeß zwangsläufig zu Instrumentalisierungen von politischen Ideen kommt, daß die Aufklärung in einen neuen Mythos umschlägt, ist oft genug beschrieben worden (vgl. HORKHEIMER/ADORNO [1944] 1981). Demnach ist es nur verständlich, daß HEYDORN die politischen Ideen nicht der Politik überlassen will. Warum aber gerade die Pädagogik Hüter der politischen Freiheitsidee sein soll, kann aus den im ersten und zweiten Teil entfalteten Deutungsweisen der abendländischen Befreiungsgeschichte näher begründet werden.

Wesentlich für die Exodus-Geschichte ist die Wüste, der Weg vom Sklaven-

bewußtsein hin zur Freiheit, zum freien Bund. Zentrales Kennzeichen für den Weg zum Sinai-Bund ist das „Murren“, die Widerstände und Halsstarrigkeiten der Israeliten. So heißt es im Buch Exodus: „Die ganze Gemeinde der Israeliten murrte in der Wüste gegen Mose und Aaron; die Israeliten sagten zu ihnen: Wären wir doch in Ägypten durch die Hand des Herrn gestorben, als wir an den Fleischtöpfen saßen und Brot genug zu essen hatten“ (Ex 16, 2–3 a). In diesem Murren kündigt sich der freie Wille des Volkes an, der die Voraussetzung für den freien Bundesschluß ist.

Wie gehen Politik und Pädagogik mit diesem „Murren“ um? Wie reagiert die revolutionäre Freiheitsbewegung auf das „Murren“, auf den Ausdruck des freien Willens? Und wie reagiert die Pädagogik auf den freien Willen?

Aus der politischen Lesart der Exodus-Erzählung ergeben sich zwei Reaktionsmuster auf das „Murren“. (a) Das „alte“ Bewußtsein, das sich noch nach Ägypten sehnen kann, soll getilgt werden. (b) Und das „neue“, in Freiheit gewachsene Bewußtsein soll sich die „alte“ Unterdrückung nicht mehr wünschen können.

(a) Bei WALZER kann man sehr schön nachlesen, wie schwer sich die rabbinischen Auslegungen und die modernen, revolutionären Theorien mit dem „Murren“, mit den Umwegen und vermeintlichen Rückschritten tun (vgl. WALZER 1988, S. 59–79). Zumeist rettet man sich damit, daß die Dauer der Wüstenwanderung auch die Dauer einer Generation ist und daß mit der in Freiheit geborenen Generation alles viel leichter geht, daß die Probleme des Zögerns und Verharrens mit dem Ableben der alten Generation auch aus der Welt sind. So schreibt beispielsweise MARX zu den Nachwirkungen der französischen Revolution von 1848: „Die Revolution ... ist keine kurzatmige Revolution. Das jetzige Geschlecht gleicht den Juden, die Moses durch die Wüste führt. Es hat nicht nur eine neue Welt zu erobern, es muß untergehen, um den Menschen Platz zu machen, die einer solchen Welt gewachsen sind“ (MARX 1982, S. 179, zit. nach WALZER 1988, S. 64).

(b) Das zweite Problem, das „neue“ Bewußtsein ohne das „alte“ zu gewinnen, erscheint dagegen etwas schwieriger. Der „neue“ Mensch, der der „neuen“ Welt gewachsen ist, kommt nicht als „neuer“ Mensch zur Welt. Er bedarf der Erziehung zum „neuen“ Menschen. Im Rahmen einer politischen Lesart der Befreiungsgeschichte führt die pädagogische Umsetzung dieser Aufgabe zu einer paradoxen Konsequenz. Das politische Ziel der Freiheit und Gleichheit aller schlägt in eine Erziehung zur Unfreiheit und Ungleichheit aller um. Wie es zu diesem paradoxen Ergebnis kommt, läßt sich in Kürze zeigen.

Mit der Kritik an Unfreiheit und Unterdrückung besitzt die politische Bewegung eine Zielgerichtetheit für die umwälzende Praxis. Ein „Murren“ gegen den freiheitlichen Weg darf es nicht geben. Bei aller möglichen Kritik und Veränderung am Verteilungsschlüssel für Macht, Besitz und Bildung darf es keinen Weg zurück geben. Damit ist der Horizont für die revolutionär-pädagogischen Umgestaltungsprozesse abgesteckt. Die Pädagogik hat sich in den Dienst der geradlinigen politischen Freiheitsbewegung zu stellen. Die Ideen von Freiheit und Gleichheit werden zum neuen Dogma für die westlichen

Gesellschaften. Aus der Unhintergebarkeit von Freiheit und Gleichheit folgt die politische Forderung nach einer Erziehung zur Unfreiheit und Ungleichheit aller. Wie virulent diese Gefahr für die neuzeitliche Pädagogik ist, läßt sich bereits bei ROUSSEAUS Erziehungsroman „Émile“ zeigen, der immerhin das Flaggschiff für die moderne Pädagogik bildet. Weil der allzu freie Wille für die Erziehung des bürgerlichen Subjekts problematisch sein kann, soll sich der Erzieher so sehr in die geheimsten Wünsche des Zöglings einschleichen, daß er dessen Willen nach seinen Zielen lenken kann. Mit den Worten ROUSSEAUS:

„Es gibt keine vollkommene Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht. ... Ist das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und erkennt, euch nicht vollkommen ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles in seiner Umgebung ...? Seid ihr nicht Herr seiner Eindrücke nach eurem Belieben? Seine Arbeiten, seine Spiele, sein Vergnügen und sein Kummer – liegt nicht alles in euren Händen, ohne daß es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, daß es es tut. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht für es vorgesehen habt, es darf nicht den Mund auf tun, ohne daß ihr wißt, was es sagen will“ (ROUSSEAU [1762] 1963, S. 267f.).

Zu der hier beschriebenen Beendigung der menschlichen Freiheitsgeschichte schreibt HEYDORN: „„Emile“ wird gegen alle erreichte Rationalität abgeschützt, er darf sich nicht mit der Wirklichkeit auseinandersetzen, sein Bewußtsein wird unter dem Vorwand der Freiheit auf die sorgfältigste Weise fremdbestimmt“ (II, S. 127).

In der Ersetzung von Freiheit durch Scheinfreiheit werden die erreichten Formen der bürgerlichen Freiheit und Gleichheit gegen Kritik immunisiert und absolut gesetzt. Die Hauptaufgabe des Lehrers besteht in politischer Hinsicht darin, den allzu freien Willen, den Krankheitsherd für das „Murren“, zu beseitigen. Die Pädagogik verkommt so zu einer raffinierten Betrugsveranstaltung. Hinter dem Etikett der Erziehung zur Mündigkeit, zur Freiheit und Gleichheit aller verbirgt sich eine Erziehung zur Unmündigkeit, zur Unfreiheit und Ungleichheit aller.

Wie reagiert nun die pädagogische Praxis auf das „Murren“? Die Pädagogik sieht ihre Aufgabe nicht darin, den politischen Auftrag auszuführen, bei dem der „neue“ Mensch dadurch hergestellt werden soll, daß er von seinem freien Willen „befreit“ wird. Pädagogik hat eine mæeutische Aufgabe. Sie versteht sich als Geburtshelfer. Sie sieht den zu Erziehenden als „diesen Mensch da“, dem sie beim Übergang von der Unmündigkeit zur Mündigkeit und dabei vor allem auch zur Fähigkeit des „Nein“-Sagens helfen soll (vgl. ADORNO [1966] 1969, S. 90). Dieser Weg ist alles andere als ein geradlinig verlaufender Entwicklungsprozeß. Er ist durch je individuelle Umwege und Brüche geprägt. Im pädagogischen Prozeß hat es die Pädagogik immer mit einer einmaligen Person zu tun. Das „Murren“ dieser Person wird als freier Wille gesehen und unterstützt.

Für den Bildungsprozeß ergibt sich aus dem „Murren“ eine doppelte Aufgabe. Es ist der Anfang für einen bewußten Klärungsprozeß, in dem die konkreten historisch-gesellschaftlichen Anlässe für das „Murren“ analysiert werden. Es ist aber auch der Ausdruck eines individuellen Mangels an zufriedenstellender Sinnerfahrung. Beides, der begriffliche Klärungsprozeß und die

Erschließung neuer Erfahrungsräume, ist über jeden einzelnen herzustellen, von jedem einzelnen zu vollziehen.

Die eingedenkende und antizipierende Glückserfahrung ist dabei für den pädagogischen Prozeß von vorgehobener Bedeutung. Während für die begriffliche Klärung der Unterdrückung die Kategorien von MARX unverzichtbar sind, hält HEYDORN die MARXsche Bildungstheorie insofern für ergänzungsbedürftig, als in ihr die individuelle Glückserfahrung fehlt. „Der Erkenntnisprozeß will durch neue, unmittelbare Glücksgegenwart gestützt sein. Mit der Veränderung des Bewußtseins muß sich das reale Glück steigern“ (II, S. 165). Die Einsicht in die Unterdrückung und Entfremdung ist das Ergebnis der politischen Analyse. Die beglückende Freiheitserfahrung hat ihren „Ort“ in der pädagogischen Sphäre. Für HEYDORN bleiben jedoch die politische Analyse und die antizipierende Qualität der Bildung aneinander gebunden. Nur in ihrer Verklammerung erschließt sich die historische Vergewisserung. „Der Befreiungsprozeß des Bewußtseins hängt an der Möglichkeit unmittelbarer Identifikation. Durch einen tiefen Vorgang der Anamnese, des Wiedererinnerns, verbindet sich das greifbare, gegenwärtige Glück, das gegenwärtige Siechtum mit der ganzen bisherigen Geschichte, die in uns selbst wohnhaft bleibt, uns niederwirft, unsere Freiheit reicher, menschlicher werden läßt. Über die Möglichkeit der Anknüpfung entscheidet ... die erlebbare Wirklichkeit“ (II, S. 165). Die gegenwärtige Glückserfahrung eröffnet sich erst über das personale Zeugnis und bleibt gleichzeitig an den gattungs- und individualgeschichtlichen Leidensweg gefesselt.

Weil die Exodus-Erzählung die fundierende und motivierende Kraft der abendländischen Geschichte darstellt und die pädagogische Praxis ihre geschichtliche Hoffnung aus der Verheißung des Exodus erhält, ist diese Glückserfahrung geschichtlich gefüllt. Dieses „Ergebnis“ ist zugleich eine erweiternde Anfrage an BENNERS Überlegungen zur Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns (BENNER 1991) und eine kritische Anmerkung zu SÜNKERS Ansatz einer systematischen Erörterung der pädagogisch notwendigen Glückserfahrung (SÜNKER 1989, S. 467; 1992, S. 62 f. und 67).

Die Verschränkung von persönlich-einmaligem und geschichtlich-vermitteltem Glück in der pädagogischen Erfahrung ist eine zentrale Fragestellung für pädagogisches Denken und Handeln. Mit dem Zögling tritt die persönlich-einmalige Frage nach unbedingtem Sinn auf. Sie verlangt nach einer personal bezeugten geschichtlich-kulturellen Antwort. In BENNERS Arbeit „Allgemeine Pädagogik“ wird dieser Zusammenhang zwar gesehen, bleibt aber als Problem offen. Wenn er die Verständigungsformen zwischen den ausdifferenzierten Einzelpraxen diskutiert, dann folgt er dabei den Ausschlusskriterien der vernunftkritischen Argumentationsweise (vgl. 2.1). Dadurch kommt es zum unvermittelten Gegensatz zwischen der im nicht-hierarchischen und unpersönlich-ungeschichtlichen Verständigungszusammenhang diskutierten Frage nach der Unbedingtheit des Sinns (vgl. BENNER 1991, S. 141 und 156–159) und dem Motivationshorizont des Zöglings, der Frage nach dem persönlich-einmaligen unbedingten Sinn, in der pädagogischen Praxis (vgl. BENNER 1991, S. 285–288). Nach den Ergebnissen von WALZER und ASSMANN sind das Bundesangebot und die Bundespartnerschaft die abendländischen Ziel-„Bilder“ für den Zusammenhang von persönlich-einmaliger Sinnfrage und geschicht-

lich-vermittelter Antwortmöglichkeit. Wenn BENNER den Gedanken des „Bundes“ in der Form der „anamnetischen Solidarität“ (vgl. PEUKERT 1976, bes. S. 273–282) aufnimmt, dann spricht er damit die Notwendigkeit dieses Zusammenhangs an. Eine bessere Zukunft lasse sich nicht linear als geschichtlicher Fortschritt ableiten. Menschliche Emanzipation sei ohne eine eingedenkende, anamnetische Solidarität mit den Opfern und ohne den Gedanken der „Mitgeschöpflichkeit“ nicht angemessen zu denken. Dieser Hinweis findet sich bei BENNER jedoch lediglich im Anmerkungsapparat versteckt (BENNER 1991, Anm. 67, S. 300f.). Im Rahmen seines Ansatzes, der ganz auf die Selbsttätigkeit aus einer „Transzendenz von innen“ setzt, ist die „Mitgeschöpflichkeit“ nicht hinreichend beachtet. Wenn es in HEYDORNS bildungstheoretischem Entwurf um die Fortschreibung der Verheißung als realisierte Bundesgeschichte geht, dann ist das ein Entwurf, der von der „Mitgeschöpflichkeit“ aus entwickelt ist.

Die Frage nach der historisch gefüllten Glückserfahrung im Kontext der kritischen Bildungstheorie wurde bisher explizit von SÜNKER aufgegriffen. Angesichts der nicht nur bildungstheoretisch entscheidenden „Frage nach den freiheitsverbürgenden Potentialen menschlicher Entwicklung“ (SÜNKER 1992, S. 63) bezieht SÜNKER auf den praxisphilosophischen Ansatz im westlichen Marxismus (vgl. SÜNKER 1989, S. 450–460; 1992, S. 62f.). Die politische Alltagspraxis ist der Ort für die bildende Erfahrung, in der sich Gesellschaftskritik und Erfahrung des Nichtidentischen verschränken. Obwohl mit der Betonung des „Gegenübers“ durch den praxisphilosophischen Ansatz der historische Bezug gesichert ist, liegt hier eine Umdeutung der Grundannahme HEYDORNS vor. Das „Gegenüber“ ist für HEYDORN nicht Zielpunkt für die pädagogische „Entbindung“ der dem „Gegenüber“ innewohnenden Vernunft“ (SÜNKER 1989, S. 467), er ist nicht bloß Vernunftnatur und damit „Transzendenz von innen“, sondern an die geschichtlich-entgegenkommende Verheißung gebunden (vgl. I, S. 41f.).

Für die Glückserfahrung im pädagogischen Prozeß sieht HEYDORN das personale Gegenüber des Lehrers als unverzichtbar. Der Lehrer rechtfertigt sein Handeln aus dem zugesagten Ende. Er ist „Bekunder menschlichen Glaubens an den Menschen; er gibt ein Zeichen in zeichenloser Welt. Er bezeugt die Fähigkeit des Menschen, in der Wüste zu leben; er läßt erkennen, daß die Hoffnung auf das Land Kanaan nicht umsonst ist“ (I, S. 190). Im pädagogischen Verhältnis stehen sich nicht ein pädagogischer Dompteur und ein Wolf in Menschengestalt gegenüber. Pädagogik hat es auch „nicht mit dem Gespenst des Begriffes zu tun, das den unaufgehobenen Widerspruch anzeigt, sondern mit der Hingabe an den wirklichen Menschen, in dem sie die Spur der Versöhnung findet“ (IV, S. 240).

Die politische Analyse und die antizipierende Qualität der Bildung sind bei HEYDORN durch die jüdische Verheißung verklammert. Damit bindet HEYDORN die kritische Bildungstheorie an die abendländische Geschichte. Er sperrt auf diese Weise die Bildungstheorie sowohl gegen die politische Vereinnahmung als auch gegen messianische oder chiliastische Sprünge aus der Geschichte (vgl. WALZER 1988, S. 141–157; COHN [1957] 1988). Der übergreifende Motivationshorizont gesellschaftlicher Praxis in westlichen Gesellschaften ist bei HEYDORN kein ahistorisch verstandener, unbedingter Sinn, sondern die über die Exodus-

Erzählung tradierte jüdische Verheißung. Damit wird der unbedingte Sinn nicht im Ideenhimmel eingesperrt, sondern in seiner geschichtswirksamen Kraft berücksichtigt.

Der entscheidende Gewinn dieser Perspektive und die Begründung für die stufenförmige Verhältnisbestimmung von Bildung und Politik wird einsichtig, wenn man von ADORNOS letztem Aphorismus ausgeht. „Erkenntnis hat kein Licht, als das von der Erlösung her auf die Welt scheint: alles andere erschöpft sich in der Nachkonstruktion und bleibt ein Stück Technik“ (ADORNO [1951] 1982, S. 333). Die Erlösungsperspektive ist in der kritischen Bildungstheorie die jüdische Verheißung des Exodus, aus der sich die geschichtliche Hoffnung speist. Obwohl die gesellschaftskritische Analyse logisch vorausgehen muß, kommt doch alle Hoffnung aus der eingedenkend-ausstehenden Verheißung. „Die analytische Aufgabe muß mit aller Radikalität zu Ende geführt werden, ... sie muß auf die Mittel verweisen, die heute zur Verfügung stehen, und auf die Bedingungen ihrer Entziehung. Hoffnung auf Selbstfindung bleibt jedoch im Letzten gebunden an die Unwiderrufbarkeit einer Zusage auch an die menschliche Geschichte“ (III, S. 93). Geschichtlich bleibt die Einlösung der Verheißung an die Mitwirkung des Menschen gebunden. Der Versuch der Einlösung der Verheißung verläuft auf zwei Ebenen. Auf der politischen Ebene führt die Notwendigkeit der institutionalisierten Herrschaft rasch zu einer Instrumentalisierung und damit zu einem Scheitern der Freiheits- und Gleichheitsideen. Einzig im pädagogischen „Zwischenreich“ werden Freiheit und Gleichheit antizipierend realisiert. Im pädagogischen „Zwischenreich“ legt der Lehrer Zeugnis ab von einer möglichen, unverkürzten Freiheit und wird durch die Spur der Versöhnung im Zögling in die Pflicht genommen. In dieser Glückserfahrung, der Aufrichtung des Menschen zum Menschen in der Geschichte, realisiert sich der Bundesschluß jeweils individuell neu. Er ist ein Verwirklichungsmoment auf dem Weg der universalen Realisierung der Verheißung. Dieser Weg steht unter der Perspektive der Erlösung und folgt einer pädagogisch-religiösen Logik der Möglichkeit, der Freiheit. So heißt es am Ende von HEYDORNS Schrift „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“: „Es gibt kein Gesetz, nach dem sich die Geschichte vollziehen muß ... Die Gewißheit, daß es gelingen wird, ist letztlich eine Frage des Glaubens ...; empirisch wissen wir nur um das Unaufgelöste. Es ist der Glaube an die Verheißung des Menschen, der die Gewißheit gibt, der Glaube, daß sich alles Zerrissene wiederfindet, das Unzerstörbare dem Zerstörten unterliegt. So hat sich alles Zerrissene auf den Weg zu machen“ (II, S. 337).

4. Vermittlungsaufgabe des „Lehrers“

„Die Lehrer, die sich ihrer Tätigkeit bewußt sind, und dies ist der einzig wirklich verblüffende Schluß in den Argumentationen Heydorns, übernehmen eine Avantgardefunktion: In der Erinnerung an die sokratische Position und Tradition ... lautet die Aufgabe für den Lehrer – als eben *dem* Träger institutionalisierter Bildung ...: „Er artikuliert das Bewußtsein, hilft ihm aus seiner Ohnmacht, er wird zum Führer durch das verdorrte Land““ (SÜNKER 1989, S. 467; er zitiert II, S. 318). Ausgehend von der hier beispielhaft formulierten

„Verblüffung“ in den Rezeptionen HEYDORNSche Bildungstheorie, kann ein zusammenfassendes Ergebnis und ein Ausblick auf die pädagogisch-praktische Konsequenz kritischer Bildungstheorie umrissen werden.

Die „Verblüffung“ in den Auseinandersetzungen mit HEYDORNS bildungstheoretischem Ansatz hat zwei Quellen. Zum einen „verblüffen“ der religiöse Bezug und das Pathos, mit dem HEYDORN auf die notwendig religiöse Dimension pädagogisch-revolutionärer Praxis verweist. Zum anderen „verblüfft“ aber vor allem die zentrale Aufgabe des „Lehrers“ (vgl. BUTTERHOF/THORN-PRIKKER 1975, S. 705f.; BENNER/BRÜGGEN/GÖSTEMEYER 1982, S. 90f.). Die Verwunderung über die religiöse Dimension in HEYDORNS Bildungstheorie wird dadurch zu kaschieren versucht, daß man die Bildungstheorie HEYDORNS vor allem als Gesellschaftskritik liest (SÜNKER 1989) und sie in die Fortführung der Linie von KANT, HEGEL und MARX einreicht (vgl. BUTTERHOF/THORN-PRIKKER 1975, S. 699–703; BENNER/BRÜGGEN/GÖSTEMEYER 1982, S. 73f. und S. 79–84). Der „Lehrer“ wird dabei zum Vermittler revolutionär-kritischen Bewußtseins, und das religiöse Element wird als etwas „Zusätzliches“ betrachtet, das man unbeschadet ablösen kann (vgl. KONEFFKE 1981, S. 22; SCHIRLBAUER 1994, S. 463f.). Doch damit halbiert man nicht nur den bildungstheoretischen Ansatz HEYDORNS, sondern man übersieht auch die mythomotorische Kraft der Exodus-Erzählung für die abendländische Befreiungsgeschichte und verkürzt damit die bildungstheoretische Diskussion. Klammert man die Frage nach der Tradierung der geschichtlichen Hoffnung aus, dann bleibt die Rekonstruktion der Bildungstheorie ohne historisch-kulturellen Bezug.

In der Person des „Lehrers“ sieht HEYDORN die Vermittlungsinstanz zwischen der kritischen Analyse der Gesellschaft – im Medium der allgemeinen Vernunft – und der personalen Glückserfahrung – im Medium der kulturellen Objektivationen des menschlichen Geistes. Obgleich in seinem Ansatz die kritische Analyse unaufgebbare Voraussetzung für den Ausgang aus der Unmündigkeit ist, bleibt für ihn die Aktualisierung der Freiheit durch die personal vermittelte Glückserfahrung im pädagogisch-religiös strukturierten Zusammenhang von „Geschichte und Sinn“ (RÜSEN 1994) von sachlogischem Vorrang. Wenn die Exodus-Erzählung die fundierende und tradierende Erzählung für die abendländische Befreiungsgeschichte ist, dann ist diejenige Person ein „Lehrer“, die diese Geschichte durch ihr Handeln „darstellt“. Durch diese personale Repräsentation der Befreiungsgeschichte wird die der Geschichte unterliegende religiöse Bestimmung des Menschen angesprochen. Deshalb ist die symbolische „Darstellungsqualität“ des „Lehrers“ der Grund für die personale Glückserfahrung, die für HEYDORN nur als gebrochene möglich ist (vgl. II, S. 165). Die Frage nach dem Auftrag des „Lehrers“ und seiner einzigartigen Bedeutung im Bildungsprozeß hat KONEFFKE aus HEYDORNS Schriften gewonnen. Neben der begrifflichen Aneignung des gesamten geistigen Erbes, das die notwendige Voraussetzung für die Befreiung bildet, stellt er die Darstellungsqualität des „Lehrers“ heraus (vgl. KONEFFKE 1989, S. 445). Der „Lehrer“ vermittelt demzufolge zwischen der Ebene der analytischen Gesellschaftskritik und der Ebene der in Zeichen, Texten, Metaphern und Symbolen gegebenen kulturell-historischen Objektivationen.

Durch das personale Zeugnis des „Lehrers“ wird stets ein Erwartungshorizont aufgespannt, der in einem spezifischen Verhältnis zum kulturellen Erfah-

rungsraum steht (vgl. KOSELLECK 1979). Dieses spezifische Verhältnis ist ein Charakteristikum für die Form der Geschichtsschreibung. „Geschichte“ ist für HEYDORN der „Inbegriff einer möglichen und stets wieder neu zu bestimmenden Erwartung, als Freiheit des Menschen, das Unvollendete zu vollenden“ (II, S. 32). Dieses Geschichtsverständnis ist auf die personale Glückserfahrung hin ausgerichtet. „Durch eigenes Bildungserlebnis ... wird nun in dieser Geschichtlichkeit des Menschen eine Zäsur gesetzt, die sowohl dem dialektischen, durch Hegel vermittelten Geschichtsdenken wie auch der evolutionistischen Theorie widerspricht. Nicht das Wachsen der Ratio ... wird zum Kriterium der relativen Sinnfülle einer jeweils gegebenen geschichtlichen Existenz, sondern die Fähigkeit des Menschen, sich unmittelbar gesellschaftlich, in der schaffenden Kommunikation mit anderen zu erfahren“ (IV, S. 33).

HEYDORNS bundestheologische Perspektive, die in dem von ihm geforderten „Gespräch mit den Toten“ (II, S. 26) greifbar wird, und sein religiös bestimmtes Menschenbild (I, S. 41f.; HEYDORN 1952, S. 15f.) finden sich durch die mythomotorische Kraft der Exodus-Erzählung bekräftigt. Die Verheißung der befreien und freien Menschheit im „Bund“ und die Realisierung dieser Verheißung in der Glückserfahrung des freien Bundeschlusses sieht HEYDORN in der jüdischen Exodus-Erzählung festgehalten. Die Exodus-Erzählung ist deshalb nicht nur das Grundmuster für die abendländische Tradierung der geschichtlichen Hoffnung, sondern auch konstitutiv für die kritische Bildungstheorie HEYDORNS.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Stichworte. Frankfurt a.M. 1969, S. 85–101.
- ADORNO, TH. W.: Minimal Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. (1945) Frankfurt a.M. 1982.
- ASSMANN, J./HÖLSCHER, T. (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M. 1988.
- ASSMANN, J.: Frühe Formen politischer Mythomotorik. Fundierende, kontrapräsentative und revolutionäre Mythen. In: D. HARTH/J. ASSMANN (Hrsg.): Revolution und Mythos. Frankfurt a.M. 1992, S. 39–61.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1989, 2., verb. Aufl. 1991.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F./GÖSTEMEYER, K.-F.: Heydorns Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 73–92.
- BIEHL, P.: Theologische Aspekte des Bildungsverständnisses. In: Der Evangelische Erzieher 43 (1991), S. 575–591.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BRUNKHORST, H.: Exodus. Der Ursprung der modernen Freiheitsidee und die normative Kraft der Erinnerung. In: Babylon, H. 6 (1989), S. 22–35.
- BUTTERHOF, H.-W./THORN-PIKKER, J.: Aspekte und Probleme der „Negativen Bildungstheorie“ Heinz-Joachims Heydorns. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 695–708.
- CASSIRER, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 1: Die Sprache (1923). Bd. 2: Das mythische Denken (1925). Bd. 3: Phänomenologie der Erkenntnis (1929). (Sonderausgabe) Darmstadt 1994.
- COHN, N.: Das neue irdische Paradies. Revolutionärer Millenarismus und mystischer Anarchismus im mittelalterlichen Europa. Frankfurt a.M. 1988 (amerik. Orig. 1957).

- HAAN, G. DE: Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 361–375.
- HABERMAS, J.: Die Einheit der Vernunft in der Vielheit ihrer Stimmen. In: Ders.: Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt a. M. 1988, S. 153–186.
- HABERMAS, J.: Exkurs. Transzendenz von innen, Transzendenz ins Diesseits. (1988) In: Ders.: Texte und Kontexte. Frankfurt a. M. ²1992, S. 127–156 (a).
- HABERMAS, J.: Zu Max Horkheimers Satz: „Einen unbedingten Sinn zu retten ohne Gott, ist eitel“. (1991) In: Ders.: Texte und Kontexte. Frankfurt a. M. ²1992, S. 110–126 (b).
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989.
- HEITGER, M./WENGER, A. (Hrsg.): Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. Paderborn u. a. 1994.
- HEYDORN, H.-J.: Julius Bahnsen. Eine Untersuchung zur Vorgeschichte der modernen Existenz. Frankfurt a. M./Göttingen 1952.
- HEYDORN, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 1: Zur bürgerlichen Bildung: Anspruch und Wirklichkeit. Bd. 2: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970). Bd. 3: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bd. 4: Konsequenzen der Geschichte: Politische Beiträge 1946–1974. Frankfurt a. M. 1979–1981.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M. ⁸1981 (amerik. Orig. 1944).
- KANT, I.: Über Pädagogik. (1803) In: Ders.: Werke in sechs Bänden. VI. Hrsg. von W. WEISCHEDL. Frankfurt a. M. 1960, S. 691–761.
- KOBUSCH, TH.: Die Entdeckung der Person. Metaphysik der Freiheit und modernes Menschenbild. Freiburg u. a. 1993.
- KONEFFKE, G.: Einleitung. In: H.-J. HEYDORN: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1980, S. 7–39.
- KONEFFKE, G.: Zur Authentizität von Bildung: Heinz-Joachim Heydorn. In: HANSMANN/MAROTZKI 1989, S. 435–446.
- KOSSELLECK, R.: „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien. In: Ders.: Vergangene Zukunft. Frankfurt a. M. 1979, S. 349–375.
- LANGER, S. K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a. M. 1984 (amerik. Orig. 1942).
- LANGEWAND, A.: Pädagogische Moderne? Überlegungen zur religionsphilosophischen Querele der klassischen deutschen Pädagogik. In: D. HOFFMANN u. a. (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“. Weinheim 1992, S. 225–244.
- LÉVINAS, E.: Wenn Gott ins Denken fällt. Diskurs über die Betroffenheit von Transzendenz. Freiburg 1985 (frz. Orig. 1982).
- MARX, K.: Die Klassenkämpfe in Frankreich 1848–1850. In: MEW Bd. 7. Berlin 1982.
- MUSOLFF, H.-U.: Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Bd. 5.) Weinheim 1989.
- NIPKOW, K. E.: Religion in der Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 215–234.
- OELKERS, J.: Symbolische Form und Differenz. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Ernst Cassirer. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 291–326.
- OELKERS, J.: Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Der Evangelische Erzieher 42 (1990), S. 23–31.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: Oelkers/WEGENAST 1991, S. 111–125.
- OELKERS, J./WEGENAST, K.: Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart 1991.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Düsseldorf 1976.
- PONGRATZ, L. A.: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung. Weinheim/Basel 1986.
- PREUL, R.: Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie. Gütersloh 1980.

- ROUSSEAU, J.-J.: *Emile oder Über die Erziehung*. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von M. RANG. Stuttgart 1963 (frz. Orig. 1762).
- RÜSEN, J.: Historische Methode und religiöser Sinn – Vorüberlegungen zu einer Dialektik der Rationalisierung des historischen Denkens in der Moderne. In: W. KÜTTLER/J. RÜSEN/E. SCHULIN (Hrsg.): *Geschichtsdiskurs*. Bd. 2: *Anfänge modernen historischen Denkens*. Frankfurt a.M. 1994, S. 344–377.
- SCHILLING, H.: *Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff*. Freiburg 1961.
- SCHIRLBAUER, A.: Heinz J. Heydorn – Bildungsmessianismus und Gesellschaftskritik. In: HERTGER/WENGER 1994, S. 459–470.
- SCHMIDINGER, H.: *Der Mensch ist Person. Ein christliches Prinzip in theologischer und philosophischer Sicht*. Innsbruck/Wien 1994.
- SÜNKER, H.: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: HANSMANN/MAROTZKI 1989, S. 447–470.
- SÜNKER, H.: Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma. Zur Bedeutung von Heydorns „Überleben durch Bildung“ heute. In: W. MAROTZKI/H. SÜNKER: *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*, Bd. 1. Weinheim 1992, S. 59–74.
- THEUNISSEN, M.: 'Ο αἰτὼν λαμβάνει. Der Gebetsglaube Jesu und die Zeitlichkeit des Christseins. (1976) In: Ders.: *Negative Theologie der Zeit*. Frankfurt a.M. 1991, S. 321–377 (a).
- THEUNISSEN, M.: *Kritische Theorie der Gesellschaft. Zwei Studien*. Berlin 1981.
- THEUNISSEN, M.: *Zeit des Lebens*. (1987) In: Ders.: *Negative Theologie der Zeit*. Frankfurt a.M. 1991, S. 299–317 (b).
- WALZER, M.: *Exodus und Revolution*. Berlin 1988 (amerik. Orig. 1985).
- WEBER, M.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Bd. 1. Tübingen 1920.
- ZENGER, E.: *Der Neue Bund im Alten. Zur Bundestheologie der beiden Testamente*. Freiburg u. a. 1993.

Abstract

The tale of the Exodus is not only the “great story” of the Occidental history of liberation, it is also a constituent element of Western educational theory. This thesis is evolved with regard to the relation of politics and education in H.-J. HEYDORN’s critical theory of education. By differentiating between an educational-religious interpretation of the Exodus story and a political reading, the author emphasizes the fundamental significance of historical hope for the educational practice. The promise of the Exodus as the origin of historical hope forms the basis for all nonaffirmative educational theories in Occidental culture.

Anschrift des Autors:

Dipl.-Päd. Ewald Titz, Seilerstr. 15, 67063 Ludwigshafen